

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第68号 2019 27-36

ドイツ・ライプツィヒにおける教員養成改革

吉田 成章

(2019年10月3日受理)

Reform der Lehrerbildung in Leipzig

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Die Reform der Lehrerausbildung und Lehrerbildung ist eine der wichtigsten Aufgaben nach dem “PISA-Schock” und der kompetenzorientierten Curriculumreform nicht nur in Deutschland, sondern auch in Japan. Um mit dem vorliegenden Beitrag die Reform der Lehrerbildung in Leipzig vorzustellen, werden die Aufgaben der kompetenzorientierten Lehrerbildung erläutert. Dafür skizziere ich das Lehrerbildungssystem in Deutschland im Vergleich zum Lehrerbildungssystem in Japan. Dann betrachte ich die Lehrerausbildung an der Universität Leipzig, die zweite Phase der Lehrerausbildung und die Herausforderungen der Lehrerfortbildung und -weiterbildung in Sachsen. Anschließend werden die Aufgaben der Lehrerbildung in drei Relationen beschrieben: die Relationen zwischen dem Kompetenzerwerb der Lehrer*innen und dem Curriculum der Lehrerausbildung an der Universität, zwischen dem Curriculum der Lehrerausbildung und dem Kompetenznachweis und zwischen der Lehrerausbildung, der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung.

Stichwörter: Lehrerausbildung, Lehrerbildung, Deutschland, Kompetenzorientierung

キーワード: 教員養成, 教師教育, ドイツ, コンピテンシー志向

1. コンピテンシー志向の教育改革と教師教育

コンピテンシー・資質能力志向の教育改革が世界的な潮流となりつつある。「資質・能力」概念の導入を前面に押しだした2017・2018年学習指導要領の改訂は、教員養成段階における「教職課程コアカリキュラム」の策定とともに、教員養成・教師教育にもコンピテンシー志向の改革を迫っている。すなわち、どのようなコンピテンシー・資質能力を子どもたちに身に付けさせるのかという課題は、子どもたちに対する教育を担う教員のコンピテンシー・資質能力をいかに育成するのかという課題に接続しているからである。

コンピテンシー志向のカリキュラム改革と授業づくりと舵を切り、コンピテンシー志向の教師教育改革・教員養成改革に先駆的に取り組んでいるのがドイツである（例えば、吉田2019参照）。周知の通りドイツは、大学における第一段階の教員養成を経た後、

第二段階の教員養成として試補勤務（Referendariat, Vorbereitungsdienst）の期間を設けている点で、他国と比しても特徴的な教員養成制度を有している。教師教育の第三段階には、教員研修（Lehrerfortbildung）と教員継続教育（Lehrerweiterbildung）の二つがあり、前者は資格維持（Qualifikationserhaltung）の機能を有し、後者は資格拡大（Qualifikationserweiterung）の機能を有するものとされている（榊原・辻野2014, 10頁参照）。

ドイツにおける教師教育はこれまでも数多くの研究がなされてきている。ただし、ポローニャ・プロセス以降に進められている高等教育改革にともなって、ここ20年来の教員養成・教師教育改革の進展にはめまぐるしいものがある。この20年来の動向を視野にドイツの教師教育を取り上げた研究としては、その制度の概要と改革動向を整理した鈴木・杉原（2011）と吉岡（2007）、そして渡邊・ノイマン（2010）の研究、大学における教員養成と試補勤務段階の教員養成の実践を

取り上げた坂野（2014）や遠藤（2017）、辻野（2009）や吉岡（2014）および吉田（2013）の研究、社会科地理の教員養成・教員研修を取り上げた山本（2015, 2017）、言語教育分野の教員養成に着目しベルリン州を取り上げた立花（2019）の研究、教員研修の動向をバイエルン州に着目して取り上げた榊原・辻野（2014）およびニーダーザクセン州に着目して取り上げた前原（2014, 2017, 2018）の研究などがある。

本稿で取り上げるライプツィヒは、16の連邦州からなるドイツにおいて特異な位置を占めている。すなわち、ボローニャ・プロセス以降に多くの州の大学が学士・修士課程を導入し、第一次国家試験（erstes Staatsexamen, erste Staatsprüfung）を廃止する教員養成改革を行ったのに対して（坂野 2014, 33-35頁参照）、ライプツィヒが位置するザクセン州は一度導入した学士・修士課程から再び2011年度には第一次国家試験を復活させる教員養成改革を行ったのである。

そこで本稿では、ドイツにおいても特異な位置を占めるザクセン州・ライプツィヒにおける教員養成改革を取り上げ、その特質を明らかにすることを目的とする。そのためにまず、ドイツにおける教師教育制度の概要を描き出し、ライプツィヒ大学における教員養成制度に言及する。その上で、ライプツィヒにおける試補勤務と教員研修の現状と課題に論究し、これらの考察から得られる教師教育の今後の課題を指摘したい。

2. ドイツにおける教師教育制度の概要

日本における教育制度とドイツにおける教育制度には共通点と共に、むしろ相違点も多く存在している。よく知られているとおり、16の州からなる連邦制をとっているドイツにおいては、各州において「教育課程の基準」となる学習指導要領等が設定されている。ドイツにおける教師教育制度もこの各州における「文化高権（Kulturhoheit）」を前提として、各州毎に異なった制度枠組みが提供されており、また州の中でも各大学によって異なる制度運用がなされている。このことを前提として、日本とドイツの教師教育制度の共通点と相違点を検討してみたい。

まず教員養成の原則として、日本の教員養成は戦後から一貫して「大学における教員養成」および「開放制」を二大原則としてきた。ドイツにおいても同様に、教員養成は大学においてなされている点では共通している。初等教員養成は旧東・西ドイツのどちらにおいても教育大学（Pädagogische Hochschule）で行われてきたが、旧西ドイツにおいては1970年代の改革において、旧東ドイツ地域においては1990年の東西ドイツ

統一後の改革によって、教育大学が担ってきた初等教員養成の機能は大学（Universität）へ移管・統合されてきている。なお、バーデン＝ヴュルテンブルク州（BW 州）にのみ現在でも六つの教育大学（Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten）が設置されている。日本の教員養成においては教員免許状の取得を卒業要件とするいわゆる「目的養成」・「計画養成」の教員養成と対置する形で、「開放制」が運用されている。この点で見れば、ドイツの初等教員養成は「目的養成」であり、中等教員養成は「開放制目的養成」である。ドイツの教職課程（Lehramtstudiengang）は「目的養成」としての課程であるが、中等の教科の教員養成はその専門科学を主とする専門学部においてなされるためである。例えば、数学科の教職課程を履修する学生は自然科学部数学科に属しながら他の数学科の学生とともに数学の専門科目を履修しながら教職課程の科目を履修していくことになる。中等教員養成の場合は、いわゆる教科内容学の大学教員も教科教育学の大学教員も専門学部にも所属している。

教員養成・教師教育の段階は、ドイツにおいては大学における教員養成の第一段階、試補勤務の第二段階、そして教員研修と教員継続教育の第三段階に分けられている。ボローニャ・プロセス導入以前は、第一段階修了後に第一次国家試験が実施され、第二段階修了後に第二次国家試験が実施されていた。ボローニャ・プロセスによる学士・修士課程の導入によってこの第一次国家試験が多くの州で廃止されたが（吉岡2007、鈴木・杉原2011、坂野2014に詳しい）、教員の養成と採用が国家試験によって担われている点は日本との大きな相違点である。この国家試験は各州において実施され、ある州で合格した場合は他の州での教職への従事も許可される。第二段階の試補勤務期間にある試補教員（Referendar, Lehreranwärter）は「任命を撤回しうる関係にある官吏（Beamte auf Widerruf）」であり、公務員として給与（正規教員の約半額程度である場合が多い）の支払いを受けつつ教員養成段階の学生でもある。試補教員は、州に4日間は学校において勤務し、州に1日は試補教員研修所（Studienseminar）において学修するというのが一般的である。教員研修・教員継続教育に関する規程は、各州の教育法等に定められている（例えば、榊原・辻野 2014や前原 2014などを参照）。

大学における教職課程および試補勤務は、各州によってその期間が異なっている（坂野 2014, 34-35頁を参照）。初等教員養成課程は第一段階が7～9のセメスター、試補勤務が2～4のセメスターとなって

おり、中等教員養成課程は基幹学校（Hauptschule）と実科学校（Realschule）の教員養成とギムナジウム（Gymnasium）の教員養成とで養成期間が異なっている。ドイツにおいては伝統的な三分岐の中等教育学校の制度改革が進行しており、多くの州で基幹学校と実科学校とを統合した学校（Oberschule や Mittelschule, Gemeinschaftsschule など名称は各州によって異なっている）とギムナジウムの二分岐へと移行してきている。なお、高等学校修了証兼大学入学資格である「アビトゥア（Abitur）」を取得可能な中等教育学校、例えば上級段階（Oberstufe）を併設する総合制学校（Gesamtschule）などの場合はギムナジウムの教員資格を有する必要がある。前者の基幹学校と実科学校の養成期間は第一段階が7～9のセメスターで試補勤務が2～4セメスターであり、後者のギムナジウムの養成期間は第一段階が9～10セメスターで試補勤務が3～4セメスターとなっている。

ドイツにおける教員養成は各州にその制度運用が委ねられているものの、各州に共通する連邦レベルでの各種のスタンダードが各州文部大臣会議（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: KMK）によって制定されている。まず日本で行うところのいわゆる教職に関する科目については、「教師教育スタンダード：教育諸科学編（Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften）」が2004年に制定され、2014年および2019年に改訂されている。ここでは教師に求められる11のコンピテンシー

が、「授業（Unterrichten）」・「訓育（Erziehung）」・「評価（Beurteilung）」・「改革（Innovieren）」の四つの領域にまとめられている（KMK 2004, 2019a 参照）。教科の教職課程については、「教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編（Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung）」が2008年に制定され、2010年および2019年に改訂されている。ここでは、大学における養成段階において「基礎となるコンピテンシー（Grundlegende Kompetenz）」を修得し、試補勤務段階においては「より授業実践に特化したコンピテンシー」を修得し、教員研修・教員継続教育の段階でそれらをより高度化させていくことが前提とされた上で、大学における教員養成段階においては、「教科知識（Fachwissen）」・「教科の認識・活動方法（Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer）」・「教科教授学的知識（fachdidaktisches Wissen）」を修得することが重視されている。その上で、各教科に特有のコンピテンシーと学修されるべき内容がリスト化されている（KMK 2019b 参照）。なお各教科の教員養成に関わっては学会レベルでのスタンダード等も作成されている（例えば、地理科教員養成については山本 2015, 2017などを参照）。

これらの観点をまとめたものが表1である。その他の日本とドイツの教員養成・教師教育の特色として、日本では教員免許状が存在し、教職大学院の設置に伴っていわゆる研究者教員と実務家教員の協働が議論

表1：日本とドイツにおける教師教育の概要

	日本			ドイツ		
教員養成の原則	大学における教員養成、開放制			大学における教員養成（BW州のみ教育大学）		
教員養成の段階	第一段階	第二段階	第三段階	第一段階	第二段階	第三段階
	教員免許のための単位取得→都道府県教育委員会より教員免許状取得	採用試験→採用→新任教員（1年勤務ののち正式採用）	教員研修	学士・修士課程あるいは第一次国家試験	試補勤務（取り消し得る官吏関係）→第一次 or 第二次国家試験	教員研修・教員継続教育
学校種（セメスター）	幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校 (4) (8) (8) (8) (8)			基礎学校、基幹学校、実科学校」ギムナジウム、特別支援学校 (7-9+2-4) (7-9+2-4) (9-10+3-4) (8-10+2-4) ※州によって「大学のセメスター」+「試補勤務のセメスター」の数は異なる		
大学における教職課程	教職（基礎的理解・道徳等）	教科（教科及び教科の指導法）	実習（教育実習・教職実践演習）	教育科学	教科（専門科学、教科教授学）	試補勤務
教職課程に係る規程ないスタンダード	教職課程コアカリキュラム（2016年～）	（作成中）	教職課程コアカリキュラム（2016年～）	「教師教育スタンダード：教育科学編」（2004年制定、2014年改訂）	「教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編」（2008年制定、2019年改訂）	「試補勤務及び修了試験各州共通スタンダード」（2012年）
特色	<ul style="list-style-type: none"> 目的養成と開放制の混在 免許種毎に二種・一種・専修免許状がある 教職大学院 研究者教員 			<ul style="list-style-type: none"> 基本的に目的養成・計画養成 二段階の教員養成（試補勤務） 中等では少なくとも二教科を選択 分岐型学校制度に合わせた教員養成 		

されているのに対して、ドイツにおいては多くの教職課程を担当する大学教員が学校における教職経験を有しており、中等学校の教員は少なくとも二教科の授業を担当するといった特色などを挙げることができる。

3. ライプツィヒ大学における教員養成

ボローニャ・プロセスに伴って多くの州・大学において学士・修士課程が導入され、教職課程にモジュール (Modul) 制が導入されている。ザクセン州では2011年より第一次国家試験の実施が再開されたが、教職課程はモジュールによって提供されている。ザクセン州で教職課程を提供している大学は、ライプツィヒ大学、ドレスデン工科大学、ケムニッツ工科大学、フェリックス・メンデルスゾーン・バルトルディ音楽演劇大学ライプツィヒ、カール・マリア・フォン・ウェバー音楽大学ドレスデンの5大学である (ザクセン州教師教育関連ホームページ、参照)。

ライプツィヒ大学が提供している教職課程の履修表をまとめたものが表2である。セメスター数および取得単位 (Leistungspunkt: LP) の数はザクセン州で共通であり、初等教員養成では8セメスター・240LP、オーバーシュレ (Oberschule) の教員養成は9セメスター・270LP、ギムナジウムの教員養成は10セメスター・300LP、特別支援学校 (Förderschule)

に勤務する特別支援教育教職課程 (Lehramt Sonderpädagogik) は10セメスター・300LP、職業教育学校の教員養成はライプツィヒ大学では提供されていないが同様に10セメスター・300LPとなっている。なお、KMKが定めている「高等教育の学位に関するドイツ資格枠組み (Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse: HQR)」では、初等教員養成期間は少なくとも7セメスター、前期中等教育段階の教員養成期間は少なくとも7セメスター、ギムナジウムの教員養成期間は9-10セメスター、職業教育学校の教員養成期間は9セメスター、特別支援学校の教員養成期間は少なくとも8セメスターと規定していることに鑑みれば (vgl., KMK 2017, S. 16)、いずれの学校種の教員養成期間も1セメスターほど長い期間として設定されていることがわかる。

初等教員養成には二つのヴァリエーションが用意されており、中等教員養成では二つの教科群で単位を取得することとなり、特別支援学校の教員養成では子どもの教育的ニーズに合わせて三つのヴァリエーションがあり、また特別支援教育学の単位も教育諸科学 (Bildungswissenschaften) の中に盛り込まれている。その他の点で言えば、「教育諸科学」には教育科学 (Erziehungswissenschaft) と教育心理学の科目が配置され、取得単位数は異なるものの「教育実習 (Schulpraktische Studien)、補足課題研究

表2：ライプツィヒ大学における教職課程履修表

セメスター数	初等教員養成			中等教員養成						特別支援学校教員養成		
	8セメスター			オーバーシュレ			ギムナジウム			10セメスター		
	240LP			270LP			300LP			300LP		
単位	ヴァリエーション1			教科群1	教科群2	教育諸科学	教科群1	教科群2	教育諸科学	援助の重点	教科	教育諸科学
領域と 単位数	教科	基礎学校教授学	教育諸科学	生物	化学	教育科学	生物	化学	教育科学	学習	基礎学校教授学のA～D	教育科学
	ドイツ語	A ドイツ語あるいはソルブ語 (25あるいは15LP)	教育科学	ドイツ語	倫理/哲学	教育心理学	ドイツ語	倫理/哲学	教育心理学	あるいは/また	あるいは	教育心理学
	ソルブ語	B 数学(25あるいは15LP)	基礎学校教授学	英語	フランス語	教育科学	英語	フランス語	教育科学	情動・社会的発達	中等の諸教科	特別支援教育学
	数学	C 事物教授(25LP)	教育心理学	数学	社会科/専科教育	教育科学	フランス語	歴史	教育科学	身体的発達	基礎学校教授学のA～D	教育科学
	D 芸術・音楽・スポーツ・工作のいずれか(25LP)			物理	歴史	教育科学	ラテン語	ギリシャ語	教育科学	言語	あるいは	教育心理学
	50LP	90LP	40LP	ソルブ語	情報	教育科学	数学	イタリア語	教育科学	知的発達	中等の諸教科	特別支援教育学
				スポーツ	芸術	教育科学	物理	情報	教育科学		基礎学校教授学のA～D	教育科学
	教科	基礎学校教授学	教育諸科学		音楽	教育科学	ソルブ語	芸術	教育科学		あるいは	教育心理学
	英語	A ドイツ語あるいはソルブ語 (25LP)	教育科学		ポーランド語	教育科学	スペイン語	音楽	教育科学		中等の諸教科	特別支援教育学
	倫理/哲学	B 数学(25LP)	基礎学校教授学		宗教	教育科学	スポーツ	ポーランド語	教育科学			
	芸術	C 事物教授(25LP)	基礎学校教授学		ロシア語	教育科学		宗教	教育科学			
	音楽		教育心理学		スペイン語	教育科学		ロシア語	教育科学			
	宗教				チェコ語	教育科学		チェコ語	教育科学			
	スポーツ					教育科学			教育科学			
	65LP	75LP	40LP	80LP	80LP	35LP	95LP	95LP	35LP	100LP	80LP	教育実習25LP、補足課題研究5LP、言語教育を含む身体-音声コミュニケーション5LP
	教育実習25LP、補足課題研究5LP、言語教育を含む身体-音声コミュニケーション5LP			教育実習25LP、補足課題研究5LP、言語教育を含む身体-音声コミュニケーション5LP			教育実習25LP、補足課題研究5LP、言語教育を含む身体-音声コミュニケーション5LP			教育実習25LP、補足課題研究5LP、言語教育を含む身体-音声コミュニケーション5LP		
	国家試験25LP			国家試験30LP			国家試験30LP			国家試験25LP		

出典：ライプツィヒ大学カリキュラム一覧のホームページ等を参照して筆者が作成

(Ergänzungsstudien), 言語教育を含む身体・音声コミュニケーション (Körper-Stimme-Kommunikation incl. Sprecherziehung)」の科目群と「国家試験 (Staatsexamen)」の単位を修得する構造となっている点では共通している。

次に「教育諸科学」のモジュール構成をみてみよう。ライプツィヒ大学では八つのモジュールから教育諸科学の科目が構成されており、その構造と評価方法、学校毎の履修セメスターと単位数がまとめられている (表3参照)。

表3：教育諸科学のモジュール構造表

モジュール	評価方法	基礎学校	オーバーシュレ	ギムナジウム	特別支援学校	単位数
学校教育学・一般教授学入門 (BiWi 1)	筆記試験	1-2セメスター	1セメスター	1セメスター	2セメスター	10
実践・研究領域としての学校 (BiWi 2)	ポートフォリオ	2セメスター	2セメスター	2セメスター	3セメスター	5
発達心理学 (BiWi 3)	筆記試験	4セメスター	3セメスター	3セメスター	3セメスター	5
学習と指導 (BiWi 4)	筆記試験	5セメスター	4セメスター	4セメスター	4セメスター	5
歴史・制度・国際比較の視点から見た陶冶と訓育 (BiWi 5)	筆記試験	4セメスター	5セメスター	5セメスター	7セメスター	5
診断・援助・助言 (BiWi 6)	プロジェクト	6セメスター	5セメスター	5セメスター	8セメスター	5
学習・生活空間としての学校 (BiWi 7)	課題	7セメスター	5セメスター	5セメスター	8セメスター	5
基礎学校教育学の視点 (BiWi 8)	口頭試験	5セメスター	—	—	—	5

出典：ライプツィヒ大学ホームページの教職課程に関する情報 (vgl. Universität Leipzig 2016)をもとに筆者が作成

このモジュール制は、講義で2単位、演習で1単位といったように科目毎に単位を取得するのではなく、教員に求められるコンピテンシーに応じて講義系科目と演習系科目とをセットにして提供する制度である。例えば、2018/19夏学期の「学校教育学・一般教授学入門 (BiWi 1)」のモジュールを見てみよう。

本モジュールの責任教員は、教育学部中等教育学校における一般教授学・学校教育学研究室の Maria Hallitzky 教授である。本モジュールでは、「一般教授学・学校教育学入門」という講義が提供されており、Hallitzky 教授と初等教員養成講座の Katrin Liebers 教授とが共同で担当している。2019年4月4日 (木)の初回の講義では Hallitzky 教授より、講義 (週2時間×15回=30時間+自習60時間=90時間)+演習1「教師の活動・職業・役割」(週2時間×15回=30時間+

自習75時間=105時間)+演習2「教授と学習」(週2時間×15回=30時間+自習75時間=105時間)という1講義と2演習を合わせて295時間の学修の上で、90分間で実施される筆記試験 (Klasur) に合格することで10LPを取得するモジュールであることが説明された。2018/19夏学期のモジュール1の講義と演習の構成は表4のとおりである。

2019年2月~11月までの期間、ライプツィヒ大学にて客員研究員として Hallitzky 教授と共同研究する機会を得たため、本モジュールおよび講義に筆者も参加させていただいた。講義は大講義室にて行われ、夏学期であることから多くの受講生は2セメスターの教職課程の学生である。表3からわかるとおり、特別支援学校の教職課程および一部の基礎学校の教職課程の学生が履修した。各回の講義では、ザクセン州の教育の

表4：モジュール1「一般教授学と学校教育学入門」の講義・演習の構成

講義回	モジュールテーマ	講義テーマ	演習1テーマ	演習2テーマ
第一回(4/4)	一般教授学と学校教育学	オリエンテーション (Hallitzky教授)		
第二回(4/11)	学校における陶冶と訓育の課題	概念規定：陶冶—訓育—社会化—授業 (Hallitzky教授)	陶冶と訓育	授業
第三回(4/18)	よい授業とは何か? (Hallitzky教授)	授業の計画・分析の理論と方法 (Hallitzky教授)		よい授業の質的メルクマール
第四回(4/25)	授業では何が教えられ学ばれるのか?	カリキュラム上の課題—コンピテンシー志向の授業 (Liebers教授)		
第五回(5/2)	授業では何が教えられ学ばれるのか?	授業の方法 (Liebers教授)		授業の方法、内的分化
第六回(5/9)	ある教室の側面：あるいは教室で誰が共に学んでいるのか?	異質性：次元—概念—研究アプローチ取組 (Hallitzky教授)	教師の役割と違いが表出するメカニズム	内的分化、異質性
第七回(5/16)	挑戦とチャンスとしての異質性	異質性を考慮した授業構想と形態 (Liebers教授)	教職の二律背反：統一性と相違性	異質性に取り組むための戦略
第八回(5/23)	チャンスとしての異質性	インクルージョンを視点とした学校と授業づくり (Liebers教授)	教職の二律背反：統一性と相違性	授業における分化
第九回(6/6)	成果と学習の起点としての生徒の達成	達成の記録・測定・評価・援助 (Liebers教授)	成績フィードバックの際の記述・主体化過程	関連規範と形成的成績測定
第十回(6/20)	授業の質と授業計画I	教育課程の基準から具体的な授業展開に至るまでの授業計画 (Hallitzky教授)		授業計画とよい授業に対する教師の影響
第十一回(6/27)	授業の質と授業計画II	授業の質に関する実証的モデルと授業の評価 (Liebers教授)		授業計画とよい授業に対する教師の影響
第十二回(7/3)	「私から見た」あなた「私から見た」あなた	よい授業の基盤としての教師-生徒関係 (Hallitzky教授)	教室における社会的関係	
第十三回(7/10)	授業の質と授業計画III	学級経営—授業妨害を防ぐ—授業妨害に出よう (Liebers教授)		教師の権威

出典：オリエンテーション時に配布された講義資料より筆者が作成

現状や実践の写真・ビデオなどとともに一般教授学・学校教育学の基礎的事項が要領よく提供された。

表4にあるとおり、すべての演習回が講義と対応しているわけではないが、それぞれの演習回がモジュール・講義のテーマと関連づけられ、各演習では指定テキストが指示される。演習もモジュール担当教員のもとで開講される。2018/19夏学期には、中等教員・特別支援学校教員養成の演習1は延べ6名の教員によって13教室で開講され、中等教員・特別支援学校教員養成の演習2は延べ4名の教員によって同じく13教室で開講された。むろん、初等教員養成の演習もほぼ同数の教室が開講されている。演習の各教室は約30名程度の少人数で構成され、各回毎に指示されるテキストを事前に予習し、その上で演習形式での授業が提供される。

ここでは具体的に、2019年6月4日（火）に Karla Spedrin 共同研究員によって担当された演習2「教授と学習」の第6回「授業における分化」の1コマを取り上げてみよう。同回の指定テキストは、Klaus(2010)であり、受講学生は同論文をあらかじめ講読して演習に臨む。演習の冒頭に Spedrin 教員より「授業における分化」というテーマへの導入がなされ、本演習での活動が指示された。本演習では、指定テキストにも依拠しながら、A1～A4の「教師」をテーマとした四つのステーション課題、B1～B3の「授業」をテーマとした三つのステーション課題、そして概念整理を意図した C1と C2という二つのステーション課題に個人あるいはペア・グループで二つ以上取り組むことが指示された。ステーション課題とは、ステーション学習 (Stationlernen) の際に課される課題である。ステーション学習は、学習進度と深度に開かれた授業づくりを意味する「オープン授業 (Offener Unterricht)」の一形態である。ステーション学習では、学習者は課題が提示されている駅＝ステーションにて立ち止まり、学習課題に取り組んだ後に次のステーションの課題へと向かうという学習形態をとる。それぞれのステーション課題は、「A4内的分化を目標とした授業における教師の役割とは？」や「B1インクルーシブ授業の報告を読んでどう感じたか？」、「B2内的分化・目標分化の授業の計画」、「B3内的分化についてのこれまでの被教育経験は？」や「C2内的分化のマインドマップ」などであった。約20名の受講生は、5名のグループで一つの課題に取り組むこともあれば、個人で Spedrin 教員から提供された B1のザクセン州の報告書に目を通して課題に取り組む姿も見られた。いわば、「内的分化の授業づくり」を内的分化の演習で学ぶ構造となっていた。

演習のテーマや指定テキストはどの教室でも共通となるようにスタンダード化されているが、どのような演習形式とするかは各担当教員の裁量に委ねられる。この場合、どのテーマを、何のために、どのテキストを用いて演習として提供するかが決定的に重要である。Hallitzky 教授が担当する本モジュールでは、月に一回を目安にモジュール運営に関わる会議が行われ、モジュール間を調整する会議も今後開催予定であるという。例えば、2019年6月26日（水）の午後に関わられた会議では、2019/20冬学期から教師論に関わるテキストとして新たなテキストを使用してはどうかという議題について、あらかじめ同テキストに目を通した上でその導入可能性について議論が行われた。また、両教授による各回の講義には、自主的に演習を担当する教員も臨時聴講に訪れている。ドイツの大学では FD (Faculty Development) という用語は用いられずに、大学教授学 (Hochschuldidaktik) という用語が用いられるが、複数の教員による共同実施のためのカリキュラムのスタンダード化と、そのスタンダードを絶えず検証し刷新していく FD の機能も、モジュール制度による講義・演習形式のカリキュラム提供は有しているといえる。

本モジュールの単位認定は筆記試験にて行われる。モジュール担当教員によって筆記試験の採点が行われる。その際、演習で担当した学生を採点するのではなく、同じ採点基準のもとで演習での担当などは考慮せずに採点の割り振りがなされる。同筆記試験に合格した者は10LPを修得することになる。他のモジュールではポートフォリオを用いた評価などが行われており、教職課程はすべてモジュール制度のもとで多様な講義・演習・評価方法において実施されている。

教育実習については、多くの大学に教育実習を担当するセンターが設置されている。ライプツィヒ大学では「教師教育・学校研究センター (Zentrum für Lehrerbildung- und Schulforschung: ZLS)」が教育実習に関わる業務を担っている。ライプツィヒ大学では表5のとおり、五つの教育実習が提供されている。一つ目の教育諸科学ブロックプラクティカム (実習1) は、表3のモジュール2と関連している。学校教育実習 (実習2・3) は、専攻している学校種・教科種などは問わずにグループでセメスター期間中に実施する教育実習である。教科教授学ブロック実習は、自分の専攻する学校種・教科種で実施される教育実習である。実習は表5の左から右へと順に実施される。なお、ZLSが提供するプログラムの一つに START-Training というプログラムがある。これは、ライプツィヒ市と学校の協力のもとで約半年間に渡って継続

表5：ライプツィヒ大学の教育実習

名称	教育諸科学ブロック プラクティカム (実習1)	学校教育実習 (実習2)	教科教授学ブロック 実習(実習4)	学校教育実習 (実習3)	教科教授学ブロック 実習(実習5)
期間	4週間	セメスター期間中	4週間	セメスター期間中	4週間
時期	2-3月・8-9月	4-6月・10-3月	2-3月・8-9月	4-6月・10-3月	2-3月・8-9月
備考	学校種・教科種は 問わない授業参観	週に1日グループ で学校を訪問する	専攻している教職 課程・教科による	週に1日グループ で学校を訪問する	専攻している教職課 程・教科による

出典：ライプツィヒ大学 ZLS のホームページより筆者が作成

的に第1学年あるいは第5学年の子どもの学習支援に関わることで、市からアルバイト代を支給されながら、プラクティカムの単位も修得できるというプログラムである。その他にも、海外での実習など、教育実習として単位が認められるプログラムがいくつか用意されている。

大学における第一段階の教員養成は、最終的には第一次国家試験として「課題研究 (wissenschaftliche Arbeit)」を提出し、ザクセン州から委託される形で大学で採点がなされ、本試験の合格を持って大学を卒業し、試補勤務へと接続していくことになる。

4. ライプツィヒにおける試補勤務と教員研修

試補勤務はライプツィヒの場合は、「ライプツィヒ群学務局 (Landesamt für Schule und Bildung; LaSuB)」の所管である。同局は、ライプツィヒ群・ノルトザクセン群・ライプツィヒ市の三つの地域をカバーしており、基礎学校165校、特別支援学校30校、オーバーシュレー61校、ギムナジウム34校、職業学校17校がその管轄下にある。4つの課 (Abteilung) のうちのひとつがライプツィヒおよびケムニッツにおける四つの学校種の試補勤務を担当している。ドイツでは「試補教員研修所」で試補教員の養成がなされているが、その名称は様々であり、ライプツィヒでは「教員養成センター (Lehrerausbildungsstätte)」という名称のもとで附属する図書館とともに設置されている。

ザクセン州の試補勤務期間は18ヶ月である。子育て期間中の場合などを考慮して柔軟なスケジュールを組むこともできる。試補勤務期間中には、3種類の指導教員が試補教員の指導にあたる。まず、教員養成センターで教育学・心理学分野の指導を担当する教育学指導教員である。次に教員養成センターで教科の指導を担当する教科教育指導員である。そして配属される学校のメンター教員である。18ヶ月の試補勤務の期間中、週に1日は教員養成センターで主に教育学・心理学・教科教授学分野の学修を行う。センターの学修

として例えば、2019年6月12日(水)に参観した特別支援教育学のゼミナールでは、担当のStrom教諭が「オープン授業 (Offener Unterricht)」をテーマに1時間半の授業を行った。10名の試補教員が、「オープン授業の諸形態」としてのプロジェクト学習や週計画 (Wochenplan) などについて学ぶステーション課題など、六つのステーション課題に取り組み、その成果を発表する授業であった。この授業も、オープン授業の一形態であるステーション学習を用いてオープン授業を学ぶという二重の授業構造がとられるなど、それぞれのゼミナールにも担当教員の工夫がこらされる。週の残りの4日間は配属校で勤務する。一週間で担当する授業時間は、はじめの半年間は原則16時間であり、そのうち8-10時間はメンター教員の授業参観とされている。残りの12ヶ月は、基本的には正規教員と同様に一人で授業の実施と成績評価などを行う。週に12時間の授業を担当し、少なくとも週3時間はメンター教員等による授業観察が行われる。第二次国家試験として実施されるのは、教育学・心理学分野の筆記試験と面接、および授業実演試験 (Prüfungslehrprobe) である。これらの試験に合格すると、正規教員として学校に正式に配属される。

試補勤務期間中にどのようなコンピテンシーを身に付けることが求められるのかについて、ザクセン州では学校種・教科種毎に詳細にカリキュラムが定められている。「ザクセン州試補勤務カリキュラム (Curriculum für den Vorbereitungsdienst im Freistaat Sachsen)」では、次の六つの領域でコンピテンシーが設定されている (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017))。すなわち、「計画と省察」・「学習効果のある授業」・「効果的な学級指導」・「成績評価」・「個別支援と異質性の取り扱い」・「授業における生徒志向・生活近接性・多様性」である。これらのコンピテンシー領域に対応して、学校種・教科種毎に具体的な内容項目が細かく設定されている。また、第二次国家試験の評価規準も明記されており、試補教員もその指導教員もこのカリキュラムを参考に18ヶ月の試補勤務に取り組む。

教員養成の第二段階が終わると、次は教師教育の第三段階である教員研修と教員継続教育へと移行する。ザクセン州においては教員研修の規程は、ザクセン州学校法第40条第2項において次のように記されている。「教員には、原則として、とりわけ授業のない期間において、適切な範囲で研修を受ける義務がある。この義務は、教科および教育学に関する研修だけでなく診断能力や発達心理学の知見を深めることも含まれている」（ザクセン州学校法参照）。すなわち、ドイツの他の州と同様に教員の研修は義務である。

ザクセン州教師教育関連ホームページには、教員研修と教員継続教育として提供されているコースのカタログがポータルサイトにまとめられている。テーマも学級経営やメディア、学校経営や特別支援教育など多様である。校内研修（Schulinterne Fortbildung; SCHILF）についても、授業の質や教員の健康などの七つのテーマ毎に様々な研修プログラムが提供されている。またザクセン州では「教科助言教員（Fachberater）」が各学校種・教科種毎に数名指名されており、校内研修や個々の教員の要望に応じて教科の授業づくり等の専門的な研修を提供する機会が設定されている。教科助言教員は、週に2日は配属する学校にて通常の授業を担当し、残りの3日間は研修や教師教育を担当する業務にあたる。

ただし、一人前の専門職として入職するドイツの教師にとって、教師教育の第三段階の充実がライプツィヒにおいても喫緊の課題として認識されているとはいえない。むしろ、深刻な教員不足、州統一アビトゥアの実施に係る諸問題、といった課題の方がザクセン州・ライプツィヒにおける教育関係の重要課題として認識されているのが現状である。それでも、「コンピテンシー志向の授業」をテーマとした校内研修を実施するための電子ブックの刊行（vgl., Landesamt für Schule und Bildung 2014）などを通して、ザクセン州およびライプツィヒにおいてはコンピテンシー志向の授業づくりおよびそれを支える教師教育の充実をはかっていきたい方向性は明確に示されている。

5. コンピテンシー志向の教師教育の課題

これまでのドイツ・ライプツィヒにおける教員養成改革の考察を通して、コンピテンシー志向の教師教育の今後の課題と展望について言及したい。

まず第一に、教員養成段階における育てたい教師像および教員に求められるコンピテンシーあるいは資質・能力を明確にした上でカリキュラムを構想する

のであれば、その具体的な連動性を明確にすることが求められるという点である。ライプツィヒ大学のモジュール制による講義系科目と演習系科目の連動は、わが国の大学における教員養成のあり方においても検討してよい点であろう。他方で、ライプツィヒ大学でもモジュール間の検討が今後の取組課題とされているとおり、コンピテンシーを細切れにして教員養成を行っても、総体としてどのような教員を養成しようとしているのかは具体化されない。したがって、コンピテンシー志向で教師教育を構想するのであれば、設定したコンピテンシーと実際の教育活動・学習活動とのカリキュラム上の連動性を深く考慮しておく必要がある。

第二に、コンピテンシー志向の教師教育のカリキュラムが構想・実践されたとしても、どのような評価が学習者である学生・教員にフィードバックされるのかが重要となるという点である。ライプツィヒ大学の場合は、モジュールにおける評価と教員養成カリキュラム全体の評価は、最終的には「国家試験」の成否によって保証される仕組みとなっている。このことは短絡的にわが国の教員養成制度にも国家試験の枠組みを導入すべきということにはならない。むしろ、大学における教員養成の最終段階として設定されている「教職実践演習」が教職課程全体においてどのような意味を果たしているのかを、その評価方法に着目してより省察していく必要があるだろう。

最後に第三に、教員養成と入職後の教師教育との関連性、あるいはその接続性・断絶性についてである。この点については、教員自身がどのような課題に応えるためにどのような教師教育を求めているかを視点に検討し続けていくしかないのではないだろうか。ドイツのように、専門職として一人前の教員として入職することが前提となっている教員養成制度の枠組みにおいても、教員不足や増加する非正規雇用の問題などがもたらす課題には、教師教育のあり方そのもので対応できるものとそうでないものがある。このことはわが国においても同様であり、授業研究をはじめとした世界的に注目される教師教育の制度や実践の伝統を有しているとはいえ、だからこそ教師教育そのものに課題がないということにはならない。どのような教員養成と教師教育を構想し実践していくのかという課題は、誰がどのように教員養成・教師教育を担うのかという教師教育者の養成の課題（丸山ほか 2019参照）とも接合させながら、今後より国際的・理論的・実践的な検討を進めていくべき課題であろう。

【引用文献・資料】

- Klaus, J.-G. (2010): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, A./ Kummer, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 122-137.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) 2019年9月26日最終確認
- KMK (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) 2019年9月26日最終確認
- KMK (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) 2019年9月26日最終確認
- KMK (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) 2019年9月26日最終確認
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2014): Angebote für die Planung und Gestaltung von schulinterner Lehrerfortbildung (SCHILF) zum Thema “Kompetenzorientierter Unterricht”.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2017): Curriculum für den Vorberufungsdienst im Freistaat Sachsen.
- Universität Leipzig (2016): Traumberuf Lehrer/in? Informationen zum Lehramtsstudium an der Universität Leipzig. (https://www.leipzig-studieren.de/fileadmin/www.leipzig-studieren.de/PDF/STUDIENGAENGE/Lehramt_Allgemein/Broschuere/Broschuere_Lehramt_Universitaet_Leipzig_web.pdf) 2019年9月26日最終確認
- 遠藤孝夫 (2017) 「ドイツの教員養成第二段階における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受－州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目して－」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第1巻, 115-117頁。
- 榎原禎宏・辻野けんま (2014) 「ドイツにおける教員研修の制度と運用－バイエルン州にみる人的開発からの示唆－」『京都教育大学紀要』第124巻, 1-12頁。
- 坂野慎二 (2014) 「学士課程及び修士課程における教員養成の考察」『論叢：玉川大学教育学部紀要』, 25-46頁。
- ザクセン州学校法 (<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz>) 2019年9月26日最終確認
- ザクセン州教師教育関連ホームページ (<https://www.lehrerbildung.sachsen.de/index.htm>) 2019年9月26日最終確認
- 鈴木篤・杉原薫 (2011) 「ボローニャ・プロセス下におけるドイツ教員養成制度の改革と現状－教職課程の構成と取得可能免許, 学士・修士制度の導入状況－」『兵庫教育大学研究紀要』第39巻, 241-252頁。
- 立花有希 (2019) 「移民社会ドイツにおける教員養成－ベルリンの言語教育モジュールについての検討－」『宇都宮大学国際学部研究論集』第47号, 113-121頁。
- 辻野けんま (2009) 「ドイツの大学の学士・修士課程における教員養成：ポツダム大学の『生活・倫理・宗教科』教職課程を例に」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第8号, 34-43頁。
- 前原健二 (2014) 「現代ドイツの教員研修改革に関する考察」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第13号, 31-44頁。
- 前原健二 (2017) 「ドイツ・ニーダーザクセン州における現職教員研修改革の効果と展望」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第16号, 35-45頁。
- 前原健二 (2018) 「現職教員研修の大学及び成人教育施設への移管－ドイツ・ニーダーザクセン州の事例－」日本教育学会編『教育学研究』第85巻第4号, 483-492頁。
- 丸山恭司・尾川満宏・森下真実編 (2019) 『教員養成を担う－「先生の先生になる」ための学びとキャリア－』溪水社。
- 山本隆太 (2015) 「ドイツにおける地理科の教員養成・研修に関する近年の動向」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第23巻第2号, 135-145頁。
- 山本隆太 (2017) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の地理教員養成・研修モデル」『静岡大学教育研究』第13巻, 15-22頁。
- 吉岡真佐樹 (2007) 「ドイツ大学改革と教員養成制度改革の動向」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第6号, 51-61頁。
- 吉岡真佐樹 (2014) 「ドイツ教師教育における試補制度

改革の現状－ノルトライン・ヴェストファーレン州を例として－』『福祉社会研究』第15号, 93-106頁。

吉田成章 (2013) 「ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域)』第62号, 31-39頁。

吉田成章 (2019) 「コンピテンシー志向のカリキュラム改革と授業づくりの意義と課題」久田敏彦監修, ドイツ教授学研究会編『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法の改革』八千代出版, 47-96頁。

ライプツィヒ大学カリキュラム一覧のホームページ (<https://www.leipzig-studieren.de/studieren/was-studieren/studiengaenge-a-z/>) 2019年9月26日最終確認

ライプツィヒ大学教師教育・学校研究センターのホームページ (<https://www.zls.uni-leipzig.de/schul-praktische-studien/>) 2019年9月26日最終確認

渡邊満, カール・ノイマン編著 (2010) 『日本とドイツの教師教育改革－未来のための教師をどう育てるか－』東信堂。

【謝辞】

本稿の執筆にあたり, 2019年2月～11月までのライプツィヒ大学教育学部での在外研究に共同研究者としてご協力をいただいた Maria Hallitzky 教授と, 中等教育学校における一般教授学と学校教育学研究室の Karla Spendrin 共同研究員をはじめ同僚のみなさんに心より御礼申し上げたい。また, ザクセン州・ライプツィヒにおける試補勤務の概要と実態について, 多くの資料とともに丁寧なご説明をご提供くださったライプツィヒ群学務局・教員養成センターの Steffen Weise 氏と Strom 教諭, 試補勤務期間にありながら授業参観とインタビューに快く応えてくださった G 教諭, そしてこれらの出会いを仲介してくださり, START-Training を担当しながらギムナジウムの様々な実践に触れる機会を提供してくださったライプツィヒ大学教師教育・学校研究センターの Maren Reichert 氏にも御礼申し述べたい。

なお, 本研究は JSPS 科研費 JP17KK0050, JP19H01629, JP19K21774 の助成を受けた。